

Krzysztof Kotula

Université Marie Curie-Skłodowska
de Lublin

LES ENREGISTREMENTS VIDÉO EN CLASSE DE LANGUE – VERS UNE NOUVELLE APPROCHE DE LA CORREC- TION DES ERREURS ORALES ?

Video recordings in language classroom – towards a new approach to error correction?

ABSTRACT

This article deals with the question of technology-enhanced delayed corrective feedback in language learning. 45 students learning French in high school were video recorded while performing an oral production task. The videos were next uploaded to a private *YouTube* channel and the annotation tool was used to highlight student's mistakes. Two distinct methods of correcting learners' errors were used in the process. Next, a questionnaire was administered in order to determine which of the proposed ways of correcting erroneous utterances was considered more efficient by the subjects and what variables could have influenced learners' perception of the delayed corrective feedback. Our goal was to determine whether such techniques can be successfully implemented in the case of learners unaccustomed to the use of video recordings in the language classroom.

KEY WORDS: CALL, corrective feedback, video recordings in the language classroom, French as a foreign language.

1. LA CORRECTION DES ERREURS EN CLASSE DE LANGUE

1.1. LES REMARQUES GÉNÉRALES

La question du traitement de l'erreur se présente sans aucun doute comme un point fondamental de la démarche didactique. En effet, en classe de langue, l'enseignant est censé assumer deux rôles principaux : celle du fournisseur de l'*input*¹ en langue cible et celle du correcteur qui réagit aux énoncés fautifs de ses élèves. Ce type de réaction est appelé rétroaction corrective. Définie par Ellis comme « réponse à la production de l'élève contenant une erreur » (Ellis 2006 : 28, traduction K.K.) elle est, contrairement à ce que semble indiquer cette définition très simple, un phénomène d'une grande complexité. Il existe une multitude de façons dont le professeur peut répondre à la forme

¹ *Input* est défini ici comme toute expression en langue étrangère.

erronée produite par un apprenant ; la difficulté consiste à intervenir au bon moment et à choisir la manière de corriger la plus appropriée à une situation donnée.

De nombreuses recherches ont prouvé que la rétroaction corrective, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, apporte des résultats positifs, permettant aux apprenants de faire des progrès significatifs (Russell & Spada 2006, Mackey & Go 2007, Lyster & Saito 2010, Li 2010). Dans une étude déjà classique, Lyster et Ranta (1997) ont distingué six différents types de rétroaction corrective, qu'ils ont ensuite rangés dans deux catégories distinctes : reformulations et *prompts*² (Ranta & Lyster 2007, Lyster, Saito & Sato 2013). Les reformulations incluent des comportements tels que la correction explicite (lorsque l'enseignant fournit la réponse correcte à l'élève), alors que les *prompts* englobent une variété de méthodes qui poussent les élèves à s'autocorriger. La majorité des chercheurs (Li 2010, Ellis 2006) constate que cette deuxième option est plus efficace car elle apporte des résultats durables, contrairement aux reformulations qui ont tendance à être rapidement oubliées.

En discutant les avantages de la rétroaction corrective, il ne faut pas faire abstraction de ses aspects potentiellement négatifs. La correction des erreurs peut être considérée comme un « face-threatening act » (Brown & Levinson 1987), c'est-à-dire un acte qui peut impliquer pour l'apprenant le risque de perdre la face. Certains auteurs considèrent que les interventions de ce type peuvent provoquer des réactions émotionnelles négatives, telles que l'embarras, la colère, l'impuissance ou un sentiment d'infériorité (Truscott 1999). En effet, la situation où l'élève est contraint de produire des énoncés dans la langue cible peut être doublement stressante : d'abord, parce que il est soumis au jugement de l'enseignant, ensuite, parce qu'il est exposé à des remarques potentiellement blessantes de ses pairs. Chaque intervention peut être ressentie comme une humiliation et le professeur doit être particulièrement sensible à cet aspect du problème.

1.2. LES ENREGISTREMENTS VIDÉO ET LA CORRECTION DES ERREURS ORALES

À partir des années 90, avec le développement rapide des médias numériques, nombre d'entre eux ont été progressivement intégrés dans la pratique de classe de langues. Un outil qui s'est avéré particulièrement efficace dans le contexte glottodidactique est la caméra vidéo. Son efficacité est due à la multitude de situations d'apprentissage dans lesquelles elle peut être utilisée : entre les mains des élèves elle peut devenir un moyen leur permettant d'épanouir leur liberté créatrice (Kotuła 2013,

² La traduction de ces deux mots en français est assez problématique. Ranta & Lyster (2007) utilisent les termes anglais *reformulation* et *prompt* pour désigner les deux catégories globales de rétroaction corrective. Pourtant, dans de nombreuses traductions, le terme français « reformulation » est employé comme l'équivalent de l'anglais *recast*, qui désigne un des six types de rétroaction, correspondant à la situation dans laquelle l'enseignant reformule l'énoncé fautif de l'apprenant en éliminant l'erreur de façon implicite (Lyster et Ranta 1997). Pour éviter les malentendus, nous allons nous servir de termes anglais *prompt* et *recast* écrits en italiques, et employer le mot « reformulation » comme l'équivalent du terme anglais *reformulation*.

2014b) ; entre celles d'un professeur un instrument précieux lui donnant la possibilité d'évaluer la production orale des apprenants.

Comme l'a remarqué Wachob, le faible coût des solutions numériques et la facilité de stockage de données permet aux enseignants d'exploiter pleinement le potentiel des technologies modernes (Wachob 2010). Les caméras numériques offrent un moyen d'évaluer précisément la correction, la fluidité et la richesse du discours des élèves, mais aussi la possibilité d'analyser avec précision leur langage corporel (Hoelker, Nimmannit et Nakamura 1999). Les enregistrements audiovisuels constituent également une source d'informations importante pour les apprenants eux-mêmes, grâce à laquelle ils peuvent contrôler leur niveau de langue et repérer les domaines qui nécessitent une attention particulière de leur part (Shinohara 1997). En ce qui concerne le problème de la correction des erreurs, le principal avantage de l'utilisation d'une caméra vidéo réside dans la possibilité d'examiner les dialogues ou les monologues des élèves à un moment qui convient à l'enseignant dans la mesure où l'enregistrement permet de capter et de sauvegarder les propos prononcés en classe (Masats, Dooly & Costa 2009).

Le principal problème qui se pose dès que nous envisageons d'exploiter le potentiel des technologies audiovisuelles dans le contexte de la correction des erreurs est de savoir comment intégrer les commentaires critiques de l'enseignant avec l'enregistrement. La solution optimale consisterait à incorporer ceux-ci dans la piste vidéo afin que l'apprenant puisse profiter de l'accès simultané à l'enregistrement original et aux remarques ajoutées par le professeur. Ce but peut être atteint grâce aux annotations textuelles. Comme soulignent Tsustui et Kato (2001) ce type de solution permet aux élèves de profiter d'une rétroaction corrective qui est précise, optimalement adaptée à la situation donnée, convaincante, non stressante et facilement accessible. Au cours des dernières années, nombre d'outils, tels que *Language Evaluator* (Tsutsui et Kato 2001), *Virtual Cutter* (Andeweg, van der Laaken et Swennen 2005) ou encore *VideoANT* (Hosack 2010) ont été mis au point. De même, depuis quelques années, les sites web d'hébergement de vidéos, tels que *YouTube* ou *Dailymotion*, mettent à la disposition de leurs usagers une fonction d'annotation. Cela permet d'éliminer le principal défaut des solutions décrites ci-dessus : puisque chaque modification s'opère directement sur l'enregistrement déjà stocké sur la plateforme, elle ne nécessite plus le retéléchargement du fichier sur le serveur après sa mise à jour.

La solution proposée par *YouTube* a été introduite en juin 2008 et a subi depuis ce temps quelques modifications majeures. Cet outil constitue une partie intégrante du service et est accessible à tous les internautes possédant un compte d'utilisateur. La fonction d'annotation permet d'enrichir les enregistrements avec des commentaires interactifs qui peuvent prendre des formes diverses, telles que des bulles de texte, des remarques, des titres, ou des libellés. Il est en même temps possible de contrôler l'ensemble des paramètres importants, tels que la forme du texte, son emplacement, la couleur du fond, la durée d'affichage, etc. Vu le grand nombre d'avantages de l'outil en question, c'est lui qui a été sélectionné pour les besoins de notre recherche.

2. LA RECHERCHE EMPIRIQUE

2.1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'étude que nous voulons présenter ici est une continuation et un développement d'une recherche antérieure que nous avons menée auprès des élèves d'un lycée et d'une université polonais (Kotuła 2015). Le but que nous nous étions fixé était de recueillir les opinions des participants sur l'utilité des annotations dans le contexte de la correction des erreurs de la production orale. Nos sujets, malgré les différences qui les séparaient (âge, niveau d'études...), avaient un point commun important : ils étaient habitués à l'utilisation régulière d'une caméra vidéo en classe de langue. Comme nous l'avons constaté, ils n'avaient pas exprimé d'opinions sensiblement divergentes sur la procédure proposée³. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous donnons comme objectif de vérifier quelle attitude envers ce type d'activité présenteront les élèves qui n'ont jamais été enregistrés dans le contexte scolaire. Cette variable peut avoir impact important sur leur perception du projet. En effet, il est possible que l'introduction d'une nouvelle technologie puisse causer des réactions émotionnelles fortes (positives ou négatives) de la part des apprenants, phénomène connu sous le nom de "*wow*" factor⁴ (Murray & Barnes 1998).

2.2. LES MÉTHODES DE LA CORRECTION DIFFÉRÉE DES ERREURS ORALES EMPLOYÉES DANS LE CADRE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE

Malgré ses avantages potentiels, l'utilisation des annotations dans le contexte de la correction des erreurs orales peut s'avérer problématique. Cette technique possède certaines limitations qui sont le résultat direct de l'emploi exclusif d'un contenu textuel pour signaler les formes erronées. En classe, l'enseignant peut attirer l'attention de l'élève sur un problème donné en utilisant tout un éventail de moyens différents tels que la mimique, les gestes, la modulation spécifique de la voix, etc. De plus, il peut facilement s'assurer de la bonne compréhension de son intervention et vérifier si elle a apporté les effets désirés. Par contre, la communication asynchrone, se déroulant par l'intermédiaire des enregistrements annotés, n'offre pas autant de possibilités.

Dans cette situation, la première étape de notre réflexion a nécessairement consisté à nous interroger sur la façon de corriger les erreurs la mieux adaptée au format des annotations. En même temps, nous avons tenu à ce que les méthodes que nous allions

³ Les détails seront présentés dans la section 2.5.

⁴ Comme le constatent Murray et Barnes, « the "*wow*" factor encompasses both extremely positive and extremely negative initial reactions in the user (teacher/learner) towards a software package. This immediate, instinctive evaluation can colour the user's opinion of the program as a whole, even on a medium- to long-term basis. The causes of such reactions can stem from the seemingly most innocuous design features such as background music, stereotypical images and the reward feedback. Less evident causes can originate from teacher/learner hostility (technophobia), a high learning curve (cognitive overhead, Conklin 1987), and disillusionment after anticipation of an educational panacea » (Murray & Barnes 1998 : 250).

sélectionner présentent des approches différentes face à ce problème. Ainsi, avons-nous opté pour deux approches distinctes du traitement de l'erreur : celle où l'on fournit à l'élève la forme correcte de son énoncé fautif et celle où c'est l'élève lui-même qui doit produire cette forme. D'autre part, nous avons cru juste multiplier à l'excès les solutions proposées, car l'élève confronté à une multitude de codes aurait pu se sentir désorienté. Comme notre priorité était de proposer aux participants une solution dans le cadre de laquelle ils pourraient travailler tout seuls sur l'enregistrement de leurs énoncés, nous avons cru utile d'élaborer une solution se caractérisant par le maximum de clarté et de transparence.

2.3. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Le but de la présente recherche était d'observer comment la rétroaction corrective différée est perçue par les apprenants de la langue française fréquentant un lycée en Pologne. Les principales questions de recherche que nous avons formulées sont les suivantes :

- Les annotations vidéo sont-elles considérées comme utiles par les apprenants de français ?
- Quels facteurs peuvent influencer les opinions des apprenants sur la rétroaction corrective différée ?
- La correction des erreurs pendant le cours est-elle considérée comme plus efficace que lorsqu'elle est différée ?
- Quelle manière de corriger les erreurs (appartenant à la catégorie de reformulations ou *prompts*) a été jugée la plus efficace par les apprenants ?

2.4. LES PARTICIPANTS ET LA PROCÉDURE DE LA RECHERCHE

Les participants de la recherche étaient 45 élèves de seconde de l'enseignement général apprenant le français. Leur niveau de langue était assez similaire (~B1), même si les parcours qu'ils ont suivis ont parfois été différents : ainsi, ils ont accumulé entre trois et six années d'étude de français ($\bar{x} = 4,33$). Le groupe était composé majoritairement de filles (41 contre 4 garçons seulement). Les élèves ont été enregistrés individuellement dans le cadre des cours de langue. Tous les apprenants ont reçu une explication détaillée de l'activité proposée et ont été informés que leur performance n'affectera en aucun cas leurs notes.

La tâche qu'ont dû réaliser les participants consistait à décrire les images qui leur ont été présentées et à répondre à une série de questions supplémentaires. L'activité a été préparée de façon à ce que son exécution ne prenne pas plus de cinq minutes. Les élèves ont été enregistrés de face. De cette manière, ils ont pu évaluer leur production orale d'une manière holistique, ne se limitant pas aux données fournies par la piste sonore. Nous avons décidé de ne pas intervenir au cours de l'enregistrement ; ainsi, aucune correction n'a été effectuée à cet instant. Tous les films ont été téléchargés sur le site *YouTube* et l'accès aux fichiers a été verrouillé pour empêcher l'accès des personnes non-autorisées.

Pour les besoins de la correction, deux solutions ont été choisies, une appartenant à la catégorie des *prompts* et l'autre à celle des reformulations. La première d'entre elles était un simple *recast* : à la place de l'énoncé fautif, la forme correcte a été fournie par l'enseignant. La deuxième était une répétition : la séquence erronée était reprise dans son ensemble et un point d'interrogation, étant le correspondant visuel de l'intonation montante, attirait l'attention des participants sur la construction problématique. Les annotations étaient fournies sous forme des bulles de texte dont l'instant d'apparition et la durée d'affichage étaient synchronisés avec l'enregistrement audiovisuel. Pour éviter les confusions, nous avons jugé nécessaire de coder chaque type de rétroaction active avec une couleur différente : verte pour la répétition, rouge pour un *recast* (voir Illustration 1). Ces deux formes ont été utilisées en alternance. Toutes les explications nécessaires relatives à la procédure adoptée ont été fournies aux participants.

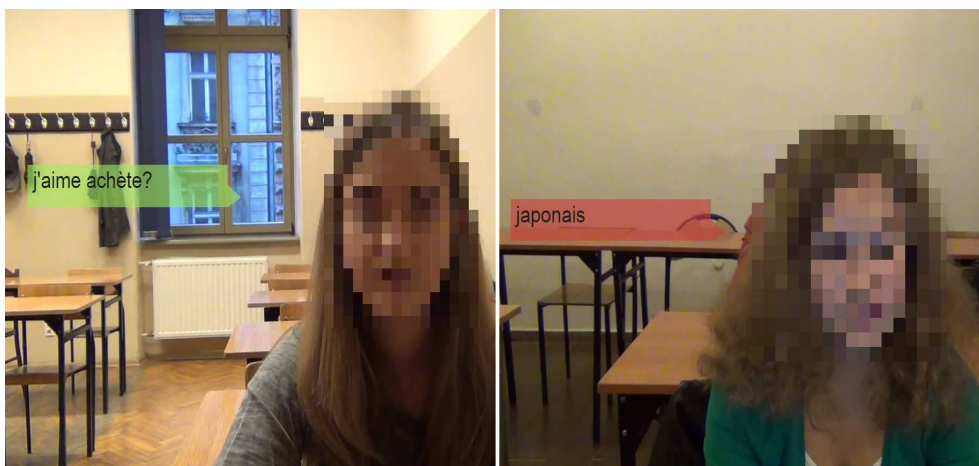


Illustration 1. Exemple de l'utilisation des annotations. Les formes erronées produites par les apprenants sont corrigées de deux manières différentes. Dans l'exemple de gauche (l'élève a employé la forme personnelle du verbe « acheter » au lieu de l'infinitif), nous avons utilisé une répétition, dans l'exemple de droite (l'élève a employé la forme « japonaise » au lieu de la forme masculine) un *recast*.

Tous les élèves étaient censés visionner leurs enregistrements à domicile et préparer une correction de leurs erreurs. Une fois ce travail terminé, ils ont été priés de remplir un questionnaire composé de 20 items. En premier lieu, les participants ont dû fournir quelques informations personnelles sur eux (sexe, durée de leur apprentissage du français). Ensuite, ils ont été priés de prendre position par rapport à une série de 17 assertions se référant à leurs convictions relatives à l'utilité des enregistrements audiovisuels et de la rétroaction corrective en classe de langue. Cette partie du formulaire s'inspirait partiellement des deux outils : Vásquez & Harvey (2010) et Agudo (2013). Pour chacun des items, le choix de réponse s'effectuait sur une échelle de type Likert de cinq points qui prévoyait une modalité de réponse de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait). À la fin du questionnaire, les élèves étaient priés d'indiquer la manière de corriger les erreurs (répétition ou *recast*) qu'ils ont préférée. Les données ont été recueillies en utilisant l'outil *Google forms*. Pour toutes les analyses statistiques le logiciel *Statistica* version 8 a été utilisé.

2.5. L'ANALYSE DES DONNÉES

La première étape de notre analyse consistait à recueillir les opinions de participants relatives à la rétroaction corrective différée. Par conséquent, nous nous sommes concentré sur les scores assignés à chacun des six items du questionnaire se rapportant directement à la perception de l'activité proposée. Nous avons aussi juxtaposé les valeurs en question avec celles obtenues dans le cadre de la recherche précédente⁵. Les résultats sont présentés dans le Tableau 1.

Item	Moyenne groupe A	Écart- type groupe A	Moyenne groupe B	Écart- type groupe B	Moyenne groupe C	Écart- type groupe C
1) Je crois qu'enregistrer les propos de l'élève en classe de langue est une très bonne idée	4,20	0,76	4,00	1,17	3,44	0,84
2) Grâce au fait que j'ai pu voir l'enregistrement de ma production orale j'ai beaucoup appris sur mon niveau de langue	4,00	0,91	4,00	0,96	3,44	1,17
3) Je ne voudrais pas que mes enregistrements soient visionnés et analysés en classe en présence de mes camarades	3,60	1,52	4,22	0,93	4,50	0,84
4) La conscience d'être enregistré est très stressante	3,00	1,44	3,44	1,08	3,44	1,17
5) Je pense que dans ce type d'enregistrements la piste vidéo joue également un rôle important	3,80	1,19	3,66	1,07	2,66	1,43
6) Je crois que la correction immédiate faite pendant la leçon apporte de meilleurs résultats que la correction différée faite pendant le visionnement de l'enregistrement	2,20	0,76	2,33	0,67	2,11	1,00

Tableau 1. Les scores assignés par les membres des groupes A, B et C à chacun des six items du questionnaire se rapportant à la perception de la rétroaction corrective différée.

⁵ Pour les besoins de cette comparaison, nous avons décidé de désigner le groupe des lycéens comme groupe A, le groupe des étudiants de l'université comme groupe B et le groupe sur lequel nous avons mené la présente recherche comme groupe C.

L'analyse du contenu du Tableau 1 permet de déceler quelques divergences entre les scores obtenus par les trois groupes. En conséquence, il était nécessaire de vérifier si celles-ci sont statistiquement significatives. Comme les variables que nous avons obtenues n'étaient pas distribuées selon la loi normale, les tests non-paramétriques ont été utilisés. Afin de vérifier la comparabilité des résultats, nous avons réalisé des traitements statistiques à l'aide du test de Kruskal-Wallis. Son résultat était statistiquement significatif dans tous les cas sauf deux : item 4 (Kruskal-Wallis $H(2, N = 100) = 2,09$; $p = 0,35$) et item 6 (Kruskal-Wallis $H(2, N = 100) = 2,77$; $p = 0,25$). En utilisant l'équivalent non-paramétrique du test *post hoc* de Scheffé, des comparaisons multiples nous ont permis de saisir que dans le cas des items 1–3 et 5, les différences statistiquement significatives ($p < 0,05$) apparaissent entre les groupes A et C (items 1 et 3), B et C (item 2), ainsi que A et C, et B et C simultanément (item 5). Cependant, aucune différence statistiquement significative n'a été décelée entre les réponses des membres des groupes A et B⁶.

Comme les différences entre les résultats des groupes A et B n'étaient pas statistiquement significatives, nous avons décidé de simplifier la suite de l'analyse en rangeant les participants dans deux groupes, le premier (A + B) comprenant ceux d'entre eux qui ont déjà été enregistrés pendant les leçons de français, et le deuxième (C) ceux pour qui l'utilisation d'une caméra en classe était une nouveauté. Ensuite, pour chaque couple de variables, le coefficient d de Cohen, nous permettant de mesurer la taille d'effet, a été calculé. Ainsi, la valeur du coefficient d que nous allons présenter dans le paragraphe suivant correspond à la différence entre les groupes A et B traités conjointement et le groupe C.

En scrutant les réponses à deux premières assertions, nous pouvons conclure que les membres du groupe C étaient nettement moins convaincus que ceux des groupes A et B qu'enregistrer les propos de l'élève en classe de langue est une très bonne idée (item 1, $\bar{x} = 3,44$) ainsi que grâce à l'analyse de leurs propres enregistrements ils ont beaucoup appris sur leur niveau de langue (item 2, $\bar{x} = 3,44$). Leur réponse peut être qualifiée de neutre, face à la réponse positive dans le cas des deux premiers groupes ($d = -0,64$ dans le cas d'item 1, $d = -0,57$ dans le cas d'item 2)⁷. D'autre part, il faut souligner que les participants du groupe C ont exprimé leur désaccord quant au fait que la correction immédiate faite pendant la leçon apporte de meilleurs résultats que la correction différée (item 6, $\bar{x} = 2,11$), et leur avis est très proche de celui exprimé par les élèves des groupes A et B ($d = -0,22$). La perception plutôt neutre du projet par les représentants du groupe C ne veut donc pas nécessairement dire que ceux-ci soient convaincus de l'efficacité exclusive des méthodes classiques de correction des erreurs en classe de langue et hostiles à toute innovation dans ce domaine.

Les trois items restants (3, 4 et 5) sont relatifs aux réactions émotionnelles des apprenants. Quant à l'assertion 4, qui priait les étudiants d'évaluer leur niveau de stress,

⁶ Ceci est aussi confirmé par une série de comparaisons deux à deux des résultats obtenus par les groupes A et B avec le test U de Mann-Whitney à laquelle nous avons procédé dans le cadre de la recherche précédente.

⁷ L'interprétation de la taille d'effet s'effectue en se basant sur les lignes directrices publiées par Cohen (1988) ; une petite taille de l'effet est définie par 0,20, une taille moyenne par 0,50 et une taille importante par 0,80 et plus.

nous aurions pu nous attendre à ce que le score des élèves du groupe C, filmés pour la première fois dans le contexte scolaire, soit supérieur à celui des membres des groupes A et B. Pourtant, aucune différence significative n'a pu être décelée ici ($\bar{x} = 3,44$; $d = 0,14$). Or, assez curieusement, les représentants du groupe C ont avoué ressentir une angoisse liée à l'éventualité que leurs enregistrements puissent être visionnés et analysés en présence de leurs camarades (item 3, $\bar{x} = 4,50$), sensation assurément plus forte que celle des membres du groupe A et B ($d = 0,53$). Ces émotions négatives sont également visibles dans le cas de l'item 5, indiquant que les élèves du groupe C expriment une relative désapprobation à l'idée que leur image soit enregistrée ($\bar{x} = 2,66$), score nettement inférieur par rapport à celui obtenu dans les groupes A et B ($d = -0,85$). Ainsi, même si les personnes non-initiées n'ont pas directement avoué être stressées, il semble qu'elles ressentent une inquiétude plus prononcée dans ce contexte.

Dans la deuxième étape de l'analyse, nous avons pris en compte la totalité des données recueillies grâce au questionnaire rempli par les membres du groupe C. Pour mettre en évidence les dimensions sous-jacentes aux items, nous avons procédé à une analyse en composantes principales suivie de rotation orthogonale varimax, permettant de regrouper sur un même facteur les items qui se ressemblent le plus en optimisant l'isolement de chaque variable sur le minimum des composantes. Cette procédure a permis de dégager trois composantes, expliquant 67,5% de la variance totale. Les nombres que nous donnons dans le Tableau 2 (appelés « charges ») s'interprètent comme les coefficients de corrélation entre les items et le facteur donné, ainsi ils sont proportionnels (en valeur absolue) à la contribution de chaque item pour la construction des facteurs.

Item	Charges		
1) L'enseignant devrait permettre aux apprenants de s'autocorriger au lieu de lui fournir immédiatement la forme correcte de son énoncé	0,87	0,04	0,19
2) Lorsque je commets une erreur je veux que l'enseignant me donne immédiatement la forme correcte	-0,88	-0,20	0,09
3) La correction immédiate de l'erreur faite par l'enseignant est beaucoup plus efficace que la correction différée présentée une fois la production orale de l'élève terminée	-0,97	-0,04	0,14
4) Je crois qu'enregistrer les propos de l'élève en classe de langue est une très bonne idée	0,83	-0,14	0,16
5) Je pense que dans ce type d'enregistrements la piste vidéo joue également un rôle important	0,81	0,28	-0,11
6) Je crois que grâce au fait que l'enseignant corrige mes erreurs je vais éviter de les répéter à l'avenir	0,64	-0,38	0,03
7) Je préférerais que l'enseignant enregistre uniquement ma voix	-0,80	-0,31	0,28
8) Je crois que la correction immédiate faite pendant la leçon apporte de meilleurs résultats que la correction différée faite pendant le visionnement de l'enregistrement	-0,62	0,47	-0,23
9) Je n'aime pas que l'enseignant m'interrompe pendant ma production orale pour corriger mes erreurs puisque cela perturbe mon flux de pensée	0,28	0,69	0,32

10) Il est nécessaire que l'enseignant corrige les erreurs commises par ses élèves	0,11	-0,75	-0,12
11) Je ne voudrais pas que mes enregistrements soient visionnés et analysés en classe en présence de mes camarades	0,16	0,67	0,45
12) Lorsque l'enseignant me corrige fréquemment cela me décourage	0,21	0,92	-0,03
13) Souvent, en parlant une langue étrangère, j'ai peur de commettre une erreur	-0,07	-0,09	0,80
14) Je n'aime pas commettre des erreurs puisque je commence à douter de mes compétences	-0,06	0,21	0,65
15) Grâce au fait que j'ai pu voir l'enregistrement de ma production orale j'ai beaucoup appris sur mon niveau de langue	0,24	-0,38	-0,69
16) La conscience d'être enregistré est très stressante	0,15	0,04	0,76
17) Lorsque je ne suis pas entièrement sûr que mes propos soient entièrement corrects, je préfère me taire	-0,50	0,37	0,61

Tableau 2. Résultats de l'analyse en composantes principales. Les charges supérieures à 0,6 ont été mises en gras.

Comme nous l'avons constaté plus haut, l'analyse en composantes principales nous a permis de découvrir trois groupes significatifs à variables multiples formant les nouveaux axes. Afin de déterminer avec certitude si l'ensemble des items constituant les facteurs concernés se réfèrent dans chacun des cas à un simple construit unidimensionnel, nous avons procédé à une vérification additionnelle avec l'alpha de Cronbach⁸. En résultat, nous avons pu constater que la valeur du coefficient en question était à chaque fois supérieure à 0,7, généralement considérée comme satisfaisante ($\alpha = 0,93$ pour le facteur 1, $\alpha = 0,84$ pour le facteur 2, $\alpha = 0,80$ pour le facteur 3). Ainsi, nous avons pu procéder à une interprétation de chacune des composantes. Le premier facteur, correspondant aux items 1–8, reflète la conviction des participants relative à l'utilité des enregistrements audiovisuels en classe de langue ainsi que leur rapport à l'idée de l'autocorrection des erreurs. Le deuxième facteur (items 9–12) est défini par la gêne des élèves envers le fait de devoir subir les commentaires critiques correctifs de la part de l'enseignant. Enfin, le troisième facteur (items 13–17) est centré sur le manque de confiance des apprenants en leurs propres compétences dans l'utilisation du français ainsi que leur scepticisme face à l'efficacité de la correction différée des erreurs.

La troisième étape de la recherche consistait à trouver les relations possibles entre les facteurs que nous avons isolés et les quatre autres variables que nous avons pris en compte dans la présente recherche, à savoir le sexe, durée de leur apprentissage du français, le nombre d'erreurs commises sur l'enregistrement et la manière préférée de corriger les erreurs indiquée par les élèves. Pour une analyse ayant pour but la recherche des relations linéaires entre les variables, nous avons utilisé le test de corrélation des rangs de Spearman. Les résultats sont présentés dans le Tableau 3 :

⁸ Les valeurs assignées aux items à sens négatif ont été inversées avant de procéder à l'analyse de cohérence interne.

Variable	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Sexe ⁹	-0,54**	-0,27	0,41**
Depuis combien de temps apprenez-vous le français?	-0,25	-0,34*	-0,21
Nombre d'erreurs commises sur l'enregistrement	-0,13	-0,08	0,43**
Parmi les deux façons proposées de corriger les erreurs j'ai préféré ¹⁰	-0,52**	0,34*	0,43**
Facteur 1	1,00	0,08	-0,17
Facteur 2	0,08	1,00	0,28
Facteur 3	-0,17	0,28	1,00

Tableau 3. Valeur du coefficient de Spearman pour les corrélations. Sont marquées avec un astérisque les corrélations dont le coefficient p était $< 0,05$, avec un double astérisque celles dont le coefficient p était $< 0,01$

En analysant le contenu du Tableau 3, nous pouvons constater en premier lieu que les trois facteurs ne sont pas corrélés d'une manière significative, ce qui prouve qu'il faut les considérer comme des entités indépendantes. La première variable que nous avons prise en compte est le sexe des participants, qui corrèle d'une manière significative avec les facteurs 1 et 3. Ainsi, les garçons étaient plus convaincus que les filles de l'utilité des activités de ce type ($r_s = -0,54$) et moins sceptiques envers la correction différée des erreurs ($r_s = 0,41$). Cependant, il faut souligner que vu la très importante disproportion dans le nombre de filles et de garçons (qui étaient représentés au nombre de quatre seulement) nous ne pouvons pas en tirer de conclusions générales. Le deuxième élément que nous avons pris en considération était la durée de leur apprentissage du français. Là, une seule corrélation, celle avec le facteur 2, s'est avérée être statistiquement significative ($r_s = -0,34$). Elle indique que les élèves ayant accumulé davantage d'années d'étude de français sont moins sensibles aux commentaires critiques de la part de l'enseignant. Cependant, cette relation est plutôt faible. La troisième corrélation importante dans le présent contexte est celle entre la variable indiquant le nombre d'erreurs commis dans l'enregistrement et le facteur 3 ($r_s = 0,43$). Elle suggère que plus le nombre d'erreurs commis par un élève donné était important, plus il était sceptique envers la correction des erreurs. Ceci est d'ailleurs une conclusion plutôt logique, car nous nous attendons à ce que les élèves qui commettent plus d'erreurs soient moins enclins à analyser les enregistrements de leur production orale¹¹. Les dernières corrélations statistiquement significatives étaient celles entre les trois facteurs et la manière de corriger les erreurs considérée par les élèves comme plus efficace. Dans ce cas, une corrélation négative de force modérée avec le facteur 1 ($r_s = -0,52$) et les corrélations positives avec les facteurs 2 et 3 ($r_s = 0,34$ et $0,43$ respectivement) indiquent que les élèves plus convaincus que les autres de l'utilité des enregistrements audiovisuels en

⁹ Sexe masculin a été codé comme 0, sexe féminin comme 1.

¹⁰ La répétition a été codée comme 0, le *recast* comme 1.

¹¹ Nous avons constaté l'existence d'une relation similaire dans le cadre de la recherche précédente. Une comparaison directe des résultats est pourtant impossible, car l'analyse que nous avons menée sur les données fournies par les groupes A et B nous a permis de dégager seulement deux composantes.

classe de langue ont préféré les répétitions, leur donnant la possibilité de s'autocorriger¹².

2.6. LES CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà constaté, les opinions des membres du groupe C relatives à leur perception de la rétroaction corrective différée étaient moins positives que celles exprimées par les membres des groupes A et B. Cela paraît suggérer que cette manière particulière de corriger les erreurs est appréciée avant tout par les apprenants habitués à être enregistrés en classe de langue, et que l'influence des autres facteurs, tels que l'âge, la durée de leur apprentissage du français, le contexte d'apprentissage (lycée/université), etc., joue ici un rôle beaucoup moins important. Comme les sujets appartenant au groupe C étaient plus réservés que ceux des groupes A et B à l'idée de voir leurs enregistrements visionnés et scrutés à la recherche des erreurs en présence de leurs camarades de classe, nous pouvons avancer l'hypothèse que cette réticence est liée à leur premier contact avec la caméra vidéo. Bien sûr, pour pouvoir valider cette hypothèse, il faudrait envisager une étude longitudinale permettant de suivre une éventuelle évolution des opinions des participants sur une certaine période.

D'autre part, il faut souligner que les élèves du groupe C n'ont pas jugé la correction différée moins efficace que la correction immédiate faite pendant le cours. Ainsi, leur perception plutôt réservée des activités de ce genre ne découle pas nécessairement de leur conviction qu'un procédé de ce type n'apportera pas les résultats attendus, mais plutôt de leurs réactions émotionnelles négatives, telles que p.ex. la peur de voir leur enregistrement analysé par leurs camarades. Enfin, nous devons observer que la majeure partie des membres du groupe C ont préféré que leurs erreurs soient directement corrigées par l'enseignant au moyen des *recast*. Ce choix peut être le résultat direct du fait qu'il s'agit de leur premier contact avec les enregistrements audiovisuels, et qu'ils n'ont pas été prêts à en exploiter pleinement le potentiel résidant dans le pouvoir de conduire une auto-analyse détaillée de leur production orale.

3. LES CONCLUSIONS GÉNÉRALES

La question la plus importante à laquelle nous aimerions répondre suite aux recherches que nous avons conduites est de savoir si l'emploi des annotations dans le contexte de la correction des erreurs est réellement une solution que nous pourrions conseiller aux enseignants de français et, par extension, à ceux d'autres langues étrangères. La juxtaposition des opinions exprimées par les membres des trois groupes nous invite à donner une réponse nuancée à cette question. Il semble que la caméra vidéo soit un outil dont il faut se servir avec prudence, et son utilisation peut susciter des réactions émotionnelles fortes. Naturellement, il n'y a rien d'étrange dans la réticence

¹² Il faut en même temps souligner que 55% des membres du groupe C ont préféré les *recasts*, alors que 45% seulement les répétitions. Cela contraste avec les résultats des groupes A et B, où la large majorité des participants (70–80%) ont donné leur préférence aux répétitions.

des élèves, surtout ceux dont le niveau de langue est inférieur par rapport à celui de leurs camarades de classe, et qui ne sont pas particulièrement confiants en ce qui concerne leurs propres compétences. Par conséquent, il incombe à l'enseignant de créer des conditions favorables à l'introduction de la technique des enregistrements numériques en classe. Afin que les élèves perçoivent la caméra comme un outil de travail ordinaire, il est important de l'utiliser d'une manière régulière, dans une multitude de contextes. Ainsi, le professeur peut par exemple encourager les élèves à s'auto-enregistrer (p.ex. dans la cadre du travail sur la prononciation, cf. Kotuła 2014a) ou à développer leur liberté créatrice en devenant à leur tour éditeurs et producteurs de films (Kotuła 2013, 2014b). À force d'habitude, les apprenants vont considérer la caméra comme un élément naturel de l'environnement scolaire.

Deux facteurs essentiels déterminent la réussite de l'enseignant dans ce contexte. Le premier sont ses compétences informatiques. Les outils que nous venons de décrire sont en constante évolution. L'emploi efficace des nouvelles technologies par l'enseignant n'est pas seulement conditionné par ses compétences acquises mais également par sa capacité à évoluer, à savoir incorporer dans sa pratique des outils toujours plus performants. Le deuxième facteur important est la capacité à innover. L'outil que nous avons présenté dans le cadre de la présente recherche, *YouTube annotation tool*, peut être employé de plusieurs façons différentes. Le modèle de travail sur les erreurs orales des apprenants que nous avons proposé est seulement un des modèles possibles. Dans le cas de notre recherche, nous avons décidé de ne pas intervenir lors des enregistrements. Or, il est tout à fait envisageable de joindre les avantages de la correction instantanée et différée, par exemple en suggérant aux apprenants de corriger les erreurs les plus évidentes directement pendant le cours et de revenir ensuite sur l'ensemble de leur production dans un temps convenable. Un enseignant compétent doit savoir à chaque fois proposer à ses élèves une solution adaptée à un contexte d'apprentissage donné et adéquat à leurs réels besoins.

BIBLIOGRAPHIE

- AGUDO Juan de Dios Martínez, 2013, An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback, *Colombian Applied Linguistics Journal* 15: 265–278.
- ANDEWEG Bas, VAN DER LAAKEN Bob, SWENNEN Martine, 2005, Watch yourself! Giving feedback on recorded presentations in a Virtual learning Environment, <http://www.sefi.be/wp-content/abstracts/1114.pdf> (dernier accès 20.02.2015).
- BROWN Penelope, LEVINSON Stephen C., 1987, *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge : Cambridge University Press.
- COHEN Jacob, 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.), Hillsdale : Lawrence Earlbaum Associates.
- ELLIS Rod, 2006, Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition, *AILA Review* 19 : 18–41.
- HOELKER Jane, NIMMANNIT Suchada, NAKAMURA Ian, 1999, Exploring through video, (in:) *Proceedings of PAC2 (the Second Pan Asian Conference)*, KOTESOL, Corée.
- HOSACK Brad, 2010, VideoANT: Extending Online Video Annotation beyond Content Delivery, *TechTrends* 54 (3) : 45–49.

- KOTUŁA Krzysztof, 2013, Edycja i produkcja materiałów audiowizualnych w ramach nauki języka obcego. Nowe technologie a rozwijanie kompetencji ogólnych i językowych, (in:) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*, Joanna Stańczyk, Elżbieta Nowikiewicz (red.), Bydgoszcz : Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, 237–246.
- KOTUŁA Krzysztof, 2014a, Les TICE dans l'enseignement du FLE : le cas de la prononciation, *Romanica Cracoviensia* 14 (2) : 112–124.
- KOTUŁA Krzysztof, 2014b, Les pratiques innovatrices en classe de langues. L'édition et la production des films dans l'enseignement de FLE, *Studia Romanica Posnaniensia* XLI/3 : 47–61.
- KOTUŁA Krzysztof, 2015, Video annotation and delayed oral corrective feedback, (in:) *CALL for bridges between school and academia*, Anna Turula (red.), Frankfurt am Main : Peter Lang, 143–156.
- LI Shaofeng, 2010, The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis, *Language Learning* 60 (2) : 309–365.
- LYSTER Roy, RANTA Leila, 1997 Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms, *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1) : 37–66.
- LYSTER Roy, SAITO Kazuya, 2010, Oral feedback in classroom SLA : A meta-analysis, *Studies in Second Language Acquisition* 32 (2) : 265–302.
- LYSTER Roy, SAITO Kazuya, SATO Masatoshi, 2013, Oral corrective feedback in second language classrooms, *Language Teaching* 46 : 1–40.
- MACKEY Alison, GOO Jaemyung, 2007, Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis, (in:) *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Alison Mackey (red.), Oxford : Oxford University Press, 407–452.
- MASATS Dolors, DOOLY Melinda, COSTA Xavier, 2009, Exploring the potential of language learning through video making, http://divisproject.eu/attachments/083_EDULEARN_09_DI VIS.pdf (dernier accès 20.02.2015).
- MURRAY Liam, BARNES Ann, 1998, Beyond the 'wow' factor – evaluating multimedia language learning software from a pedagogical viewpoint, *System: an International Journal of Educational Technology & Applied Linguistics* 26/2 : 249–259.
- RANTA Leila, LYSTER Roy, 2007, A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness–Practice–Feedback sequence, (in:) *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, Robert DeKeyser (red.), Cambridge : Cambridge University Press, 141–160.
- RUSSELL Jane, SPADA Nina, 2006, The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar, (in:) *Synthesizing research on language learning and teaching*, John Norris, Lourdes Ortega (red.), Amsterdam : John Benjamins, 133–162.
- SHINOHARA Yoko, 1997, The group video presentation project, *The Language Teacher* 21 (7) : 39–40.
- TRUSCOTT John, 1999, What's wrong with oral grammar correction, *Canadian Modern Language Review* 55 : 437–456.
- TSUTSUI Michio, MASASHI Kato, 2001, Designing a Multimedia Feedback Tool for Developing Oral Skills, (in:) *CALL ? the Challenge of Change*, Keith Cameron (red.), UK: Elm Bank Publications, 81–88.
- VÁSQUEZ Camilla, HARVEY Jane, 2010, Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication, *Language Teaching Research* 14/4 : 421–443.
- WACHOB Phyllis, 2010, Using videos of students in the classroom to enhance learner autonomy, *Teaching English with Technology* 11 : 18–28.